

# variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

## LENGUAS INDÍGENAS Y ESCUELA EN LA PROVINCIA DEL CHACO: EL PROYECTO EGRESADOS

Carlos Fernández  
(CIFMA)

[carlosavinfernandez@hotmail.com](mailto:carlosavinfernandez@hotmail.com)

Carolina Gandulfo  
(UNNE)

[carogandulfo@yahoo.com.ar](mailto:carogandulfo@yahoo.com.ar)

Virginia Unamuno  
(CONICET- UBA)

[vir.unamuno@gmail.com](mailto:vir.unamuno@gmail.com)

*Simpósio "Lingüística y sociolingüística de lenguas indígenas americanas"*

### Resumen

El rol de la educación formal en los procesos de revitalización y mantenimiento de lenguas minorizadas es ampliamente discutido (Tollefson, 2002). Si bien diferentes investigaciones en planificación lingüística consideran que la educación formal es clave en el cambio de actitudes hacia estas lenguas y de prestigio social de las mismas, se sabe que una incidencia exclusiva en este ámbito no es suficiente (Hamel, 1993). Es por ello que se sostiene que las acciones en el ámbito educativo deben integrarse en acciones transversales que otorguen a las lenguas minorizadas una presencia social más amplia que contextualice y le dé sentido práctico y simbólico a los aprendizajes y usos escolares de dichas lenguas.

En este marco, presentamos el siguiente trabajo. Se trata de un estudio exploratorio realizado en diferentes zonas de la Provincia del Chaco cuyo objetivo fue relevar el uso de las lenguas indígenas en los procesos de escolarización formal de niños y jóvenes de las etnias moqoit, qom y wichi.

El corpus que analizamos está formado por entrevistas a docentes y directivos, observaciones de instituciones escolares y filmaciones de clases, realizadas en 23 escuelas de 6 zonas de la provincia del Chaco.

Nuestra hipótesis es que el uso de las lenguas indígenas en la escolaridad está relacionado con las siguientes variables: 1. la localización de las escuelas (urbanas/periurbanas/rurales); 2. la cantidad de matrícula indígena; 3. el número y tipo de docentes indígenas en cada escuela (auxiliares; profesores bilingües); 4. el ciclo escolar en que están ubicados; 5. La organización escolar (segregacionista/mixta/de gestión indígena); 6. el estatus de las lenguas en las aulas (lenguas enseñadas / de enseñanza); 7. la identificación institucional con el proyecto EIB y los diferentes modos de concebirlo.

Según mostraremos, estas coordenadas pueden ser consideradas claves en una topografía sobre el uso escolar de las lenguas indígenas que aporte elementos a la definición de líneas de actuación en políticas lingüísticas que articulen los procesos educativos con otros procesos sociales.

**Palabras clave:** Lenguas indígenas – Educación – Glotopolítica – Contacto lingüístico

# Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

## Introducción

El proyecto “Formación docente y educación plurilingüe para las escuelas de modalidad aborígen en el Chaco (Argentina)” nace de una inquietud del C.I.F.M.A (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen) de la Provincia del Chaco por conocer la situación de sus egresados –especialmente maestros y profesores EIB para EGB1 y 2-, evaluar su inserción en el sistema educativo y relevar el uso de las lenguas indígenas, la enseñanza de saberes indígenas y los materiales didácticos en los proyectos escolares en donde trabajan. Asimismo, el proyecto busca conocer las necesidades de capacitación de los docentes para poder diseñar un plan de formación y de acompañamiento en servicio para los mismos. Por último, el proyecto busca conocer la opinión de los egresados respecto a la formación recibida en el CIFMA, así como su evaluación del proceso de formación inicial. En este proyecto, financiado por la FAS-UAB, participaron docentes e investigadores del CIFMA, de la Universitat Autònoma de Barcelona, así como investigadores de la UNNE y el CONICET<sup>1</sup>.

El CIFMA es la primera y única institución en la Argentina que forma exclusivamente docentes indígenas para la educación intercultural bilingüe, quienes son avalados por sus comunidades para recibir tal formación. Su sede central se

---

<sup>1</sup> El proyecto “Formación docente y educación plurilingüe para las escuelas de modalidad aborígen en el Chaco (Argentina)” es un proyecto de cooperación entre el CIFMA y el GREIP (UAB), financiado por la Fundació Autònoma Solidaria - Fons de Solidaritat de la UAB (Ref. FSXXVIII-4).

El equipo de trabajo está formado por: del CIFMA (Sandra Flores (coord.), Camilo Ballena, Carlos Fernández, Estela Valenzuela, Maximiliano Eme, Otto Schmidt, Sergio Rojas y Timoteo Gómez); de la Universitat Autònoma de Barelona: Luci Nussbaum (coord.), Artur Noguerol, Dolors Masats y Melinda Dooly; del CONICET-UBA, Virginia Unamuno; de la Universidad Nacional del Nordeste: Carolina Gandulfo. También participaron estudiantes del Profesora de Educación Bilingüe tanto del CIFMA como de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Los mapas y gráficos de esta ponencia forman parte del informe final del proyecto mencionado coordinado por Virginia Unamuno y Artur Noguerol

# Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

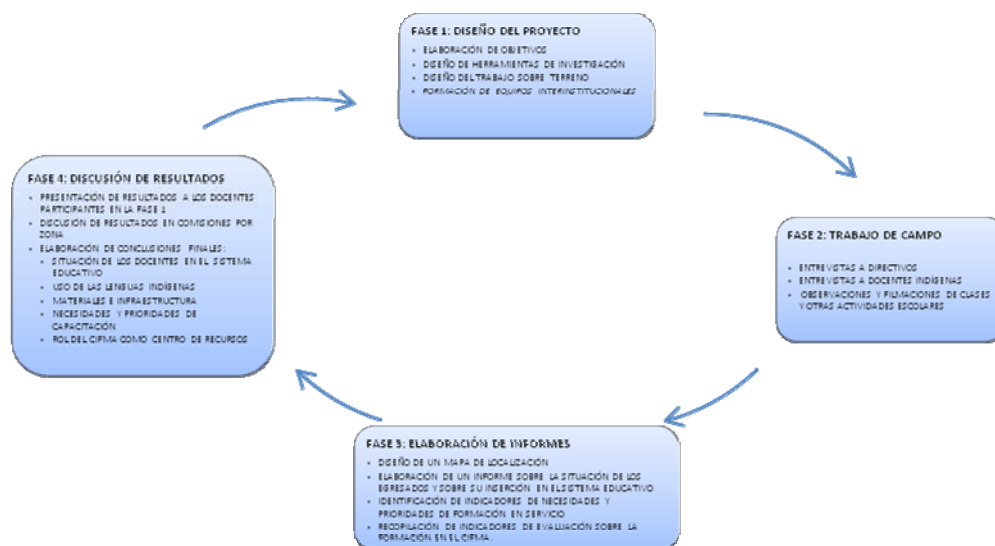
I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

encuentra en el barrio Nala' (Presidencia Roque Saenz Peña) y cuenta con dos sedes más, situadas en J.J. Castelli y en El Sauzalito.

Según los datos que dispone la institución terciaria, el número total de egresados es de 200 aproximadamente (85 son Auxiliares Docentes Aborígenes), la gran mayoría de los cuales actualmente ejerce la docencia en los niveles educativos inicial y primario en la provincia del Chaco y de Formosa. Todos ellos son miembros de las comunidades moqoit, qom y wichi, y provienen de diferentes zonas del Chaco, de Formosa y Santa Fe.

## El proyecto Egresados

El siguiente cuadro sintetiza el proyecto Egresados:

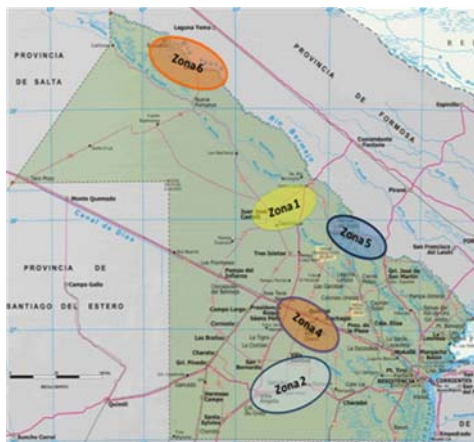


El siguiente mapa localiza las 6 zonas en donde se realizó el trabajo de campo. Las zonas 1, 4 y 5 corresponden a comunidades qom; la zona 2 corresponde a comunidades moqoit; la zona 6 corresponde a comunidades wichi.



# Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica



## Síntesis del trabajo de campo

Los siguientes gráficos resumen el trabajo de campo realizado por los equipos interinstitucionales en las 6 zonas.

### *Perfil de las escuelas y de la población escolar*

1. Número de escuelas visitadas: 23

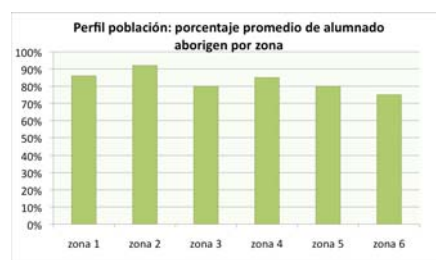


Como muestra el gráfico, se visitaron un total de 23 centros educativos, la mayoría de los cuales corresponde a educación primaria. Esta distribución se explica en función de la localización prioritaria de los docentes indígenas en el sistema educativo chaqueño y por la cantidad total de centros educativos en

las zonas visitadas.

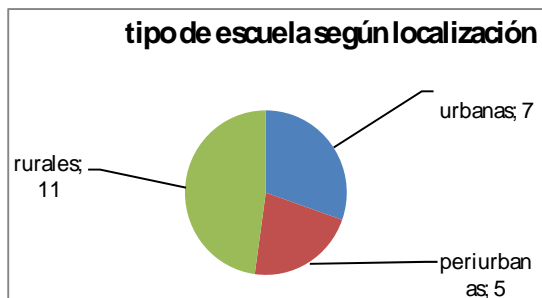
El siguiente gráfico ofrece el perfil de las escuelas visitadas en relación con la matrícula indígena, según directivos y/o docentes. Como puede verse allí, todas las escuelas en donde trabajan los egresados del CIFMA que participaron en el proyecto cuentan con una matrícula indígena que supera el 75%.

Perfil de las escuelas visitadas

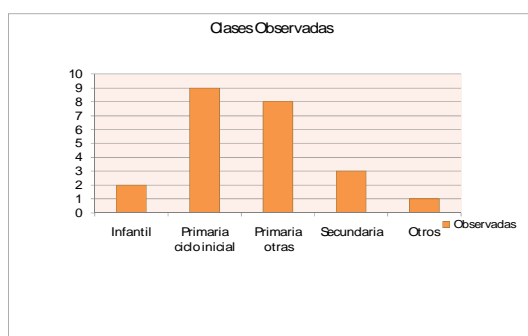


# Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica



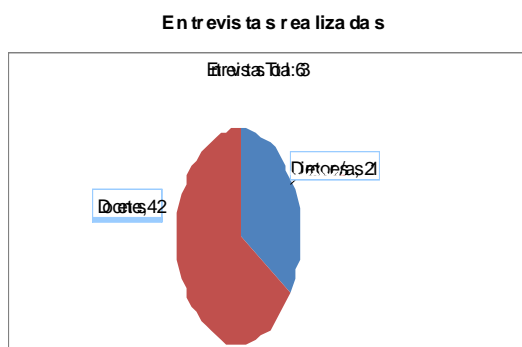
Este gráfico representa la distribución de las escuelas visitadas según localización (urbanas, periurbanas y rurales):



## *Tipos de datos recogidos*

Como se señaló, el trabajo de campo incluyó la visita a las escuelas, entrevistas a directivos y docentes egresados del CIFMA, charlas informales con los otros docentes, observaciones y registros audiovisuales de clases. Los siguientes gráficos describen el tipo de clases observadas (según nivel escolar), las entrevistas realizadas y el perfil de los docentes observados y entrevistados (según titulación/rol en las aulas).

En gran parte de las escuelas visitadas, el docente bilingüe está solo; es decir, es el



único docente indígena sobre el total de docentes de la escuela. En el resto, la plantilla de docentes indígenas varía entre 1 y 4. En las dos escuelas secundarias visitadas –en ambos casos, escuelas de modalidad bilingüe– el número de docentes es superior, llegando en uno de

# Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

los casos al 50% del plantel docente. Esta alta representación de los docentes indígenas entre la plantilla docente también se da en el caso de la escuela primaria de gestión indígena de Resistencia.

## **Algunos resultados provisorios relativos al uso de las lenguas indígenas en los espacios escolares.**

En este apartado, presentaremos brevemente algunas consideraciones relativas al uso de las lenguas indígenas en las escuelas que forman parte de nuestro estudio. Nuestro interés aquí es simplemente enumerar y describir algunos de los elementos que creemos podrían servir para entender uso de estas lenguas en los espacios escolares, así como identificar algunas variables que inciden en la vitalidad de las lenguas en la escolarización formal. Unos y otras surgen de la lectura comparativa por parte de los autores de la siguiente comunicación de los informes elaborados por los miembros del equipo investigador, así como de las discusiones de los resultados que presentan estos informes con los docentes indígenas participantes del estudio durante el encuentro realizado en la ciudad de P. R. Saenz Peña (Octubre, 2011)<sup>2</sup>.

### **La localización de las escuelas (urbanas/periurbanas/rurales)**

Existen diferencias entre el uso de las lenguas indígenas en escuelas urbanas, periurbanas (que asiste a poblaciones de más de 2000 habitantes y menos de 10000) y escuelas rurales (que asiste a poblaciones de menos de 2000 habitantes). Esto parece relacionado con el bajo mantenimiento de estas lenguas en los entornos **urbanos** (Resistencia y Saenz Peña). En las zonas **periurbanas**, los informes registran un uso minoritario de las lenguas indígenas en las escuelas y entre la población infantil, a

---

<sup>2</sup> En este encuentro, durante tres días los docentes indígenas egresados del CIFMA que participaron en el proyecto, discutieron con el equipo investigador los resultados del análisis de las observaciones, entrevistas y registros de clase, presentaron sus experiencias como docentes bilingües interculturales y compartieron junto a Artur Noguerol (UAB) un seminario de formación sobre educación plurilingüe.



# Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

excepción de las escuelas periurbanas de la zona 6 (El Sauzalito), en donde en su inmensa mayoría los niños wichis son hablantes de la lengua. Su presencia en las aulas está relacionada con la presencia de docentes indígenas. En las **zonas rurales**, el uso de la lengua indígena se registra como habitual entre la población escolar y su presencia en las aulas difiere en función de otras variables, como por ejemplo, la presencia de docentes bilingües, el estatus de la lengua en la escuela o el proyecto escolar.

## La matrícula escolar indígena

El uso de las lenguas indígenas no se correlaciona necesariamente con la cantidad de alumnos que la institución reconoce como indígenas.

- a. La presencia de alumnado no indígena comporta un *mayor uso del castellano* o, según las observaciones y registros audiovisuales, un mayor número de alternancias de lengua motivadas por el destinatario (*participant related code-switching*). En la mayoría de las escuelas observadas, el alumnado no indígena es minoritario; sin embargo la sola presencia de un alumno no indígena es considerado por los docentes como factor que incrementa el uso de la lengua castellana y el cambio de lenguas.
- b. En parte de las escuelas con alumnado qom y en las dos escuelas visitadas con alumnado moqoit, *las competencias lingüísticas de los niños* indígenas en estas lenguas es *baja*, hecho que favorece el uso de la lengua castellana y la circunscripción de las lenguas indígenas a un espacio particular, en donde el uso de esta lengua es de índole simbólica (ver punto 7).

Sin embargo, la matrícula escolar indígena es factor clave en la asignación de docentes bilingües en las escuelas, e indirectamente, es un elemento favorecedor del uso de las lenguas indígenas en las prácticas escolares, ya que se constituyen en interlocutores legítimos (y legitimados institucionalmente) para los alumnos. La matrícula indígena es el único criterio que los directivos consideran válido para el nombramiento de docentes indígenas en las escuelas. Esta ratio –que muchas veces no

# Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

concuera con las observaciones realizadas por los docentes- es argumento administrativo para la designación de docentes indígenas en las escuelas.

## El número y tipo de docentes indígenas en cada escuela

En concomitancia con lo anterior, *el número de docentes indígenas* en las escuelas es un factor explicativo de un mayor uso escolar de las lenguas indígenas. Un mayor número de docentes indígenas en las escuelas no sólo es garantía de una mayor continuidad de la propuesta bilingüe en las escuelas, sino también de un mayor número de interlocutores en estas lenguas. También aparece como relevante el rol que se le asigna en las escuelas al docente. Hemos registrado tres roles docentes cuyo uso de las lenguas indígenas es diferente:

- a. auxiliar docente aborigen (ADA): son docentes que ejercen su trabajo junto con un docente no indígena (blanco o criollo). Según lo que hemos observado (y según las entrevistas realizadas) su rol se define, por un lado, como mediador entre la enseñanza del docente no indígena y el alumnado, y por otro, como agente responsable de la introducción de contenidos y prácticas propiamente indígenas en las aulas, entre ellas, la lengua y la escritura indígenas.
- b. auxiliar docente aborigen que trabaja como docente individual: en algunas escuelas, el ADA imparte docencia solo (sin el docente blanco) en algún espacio curricular específico que suele llamarse espacio de lengua y cultura X (ver punto X)
- c. docente bilingüe a cargo de grado: en este caso, el uso de las lenguas indígenas como lengua vehicular (de interacción) de contenidos curriculares se ha registrado en más oportunidades.

## El ciclo escolar en que están ubicados

La gran mayoría de los docentes que han participado en este estudio se ubican en el **ciclo inicial** de educación primaria, y es en este ciclo en donde se circunscribe el uso de las lenguas indígenas en las escuelas.



# Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Esto está relacionado con: a. *el modelo de educación bilingüe* vigente en el Chaco que puede considerarse de *transición* (uso de la lengua minorizada en el inicio de la escolaridad, paulatina incorporación del castellano y uso exclusivo del castellano en las instancias medias y finales de la escolaridad obligatoria); b. *el rol que se asigna mayormente al docente indígena en las escuelas*, ligado a la garantía de la comprensión de los materiales y de contenidos escolares a través de la traducción.

## La organización escolar

Hemos observado dos tipos de escuelas en relación a la situación de los docentes indígenas.

1. *Segregacionista*: llamamos así a un tipo de escuela que separa a los niños según su lengua familiar u origen étnico, y localiza a los docentes indígenas prioritariamente en los cursos destinados a la escolarización de niños indígenas.
2. *De conjunción*: son escuelas que no distinguen a los niños según lengua familiar u origen, y el docente indígena debe enseñar tanto a niños indígenas como a criollos o blancos.
3. *De gestión indígena*: son escuelas en que los docentes bilingües representan el 50% de la plantilla y ocupan cargos de gestión en las mismas.

## El estatus de las lenguas en las aulas (lenguas enseñadas / de enseñanza)

Uno de los elementos diferenciales que hemos observado se refiere al estatus de las lenguas en las aulas. Independientemente del lugar que les otorgue la organización curricular, los registros audiovisuales y las observaciones en clase muestran que las lenguas indígenas ocupan cuatro lugares diferentes:

- a. La lengua indígena como materia: En los casos donde existe un espacio curricular específico dirigido a la enseñanza de la lengua y de aspectos culturales indígenas. Mayormente está a cargo de un ADA o de un profesor intercultural bilingüe y es transversal a los diferentes grados de educación primaria. Su carga horaria varía de escuela en escuela. Aquí, la lengua indígena es lengua objeto de enseñanza,

# Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

pero no siempre lengua vehicular. Prevalecen los usos bilingües y el uso metalingüístico de la lengua indígena.

- b. La lengua indígena como lengua vehicular y de interacción: En los casos en que el docente indígena está a cargo de un grado de forma exclusiva (sin un docente blanco), tiene a su cargo la gestión de la comunicación en la clase, por lo cual, muchos de ellos utilizan la lengua indígena como vehículo de comunicación e interacción, independientemente de la materia que se esté enseñando. La modalidad de habla bilingüe (con secuencias alterantes entre el español y la lengua indígena) es la más habitual en las clases observadas.
- c. La lengua indígena como recurso de mediación cultural y lingüística: En otros casos, la lengua indígena es empleada como recurso para mediar en la comunicación que se realiza en español o para resolver problemas de comprensión o de producción por parte de los alumnos cuya lengua habitual no es el español. Se trata de usos subordinados al español, que aparecen en secuencias orientadas a la resolución de malentendidos o a la anticipación por parte del docente de posibles problemas de comprensión de la lengua por parte de los alumnos. El uso de la lengua indígena como recurso de mediación también lo encontramos en los casos en los que el docente indígena comparte la clase con un docente blanco o criollo. En estos casos, el docente indígena usa su lengua para mediar entre lo que dice el docente blanco y la comprensión –o participación– de los niños en clase, así como para contextualizar términos o conceptos que supone desconocidos.
- d. La lengua indígena como símbolo: mayormente en entornos urbanos o periurbanos en los cuales la lengua indígena no es de uso habitual entre el alumnado, ésta es empleada prioritariamente como recurso simbólico relativo a la identidad de la clase (la clase de lengua y cultura X), a la identidad de la escuela o a la identidad comunitaria. Este uso lo encontramos materializado en carteles, dibujos rotulados en las paredes, uso de expresiones aisladas, como saludos, el nombre y estado del día, ejemplo de palabras, etc. en lenguas indígenas.

## La identificación institucional con el proyecto EIB y los diferentes modos de concebirlo

En relación a la identificación institucional con el proyecto EIB observamos que son pocos los comentarios que conciben a la EIB como un proyecto institucional integral. En general las referencias tienen que ver con el uso y enseñanzas de las lenguas, con el rol del auxiliar o maestro indígena en el aula o con la carencia y/o producción de materiales didácticos. El rol del director pareciera fundamental a la hora de viabilizar, no solo el proyecto EIB como proyecto institucional de la escuela, sino para facilitar, apoyar y sostener el trabajo del maestro indígena en el aula y en la escuela.

La mayoría de los directores entrevistados considera positivamente la aplicación de un programa de EIB, destacando el impacto que éste tiene (o puede tener) sobre los resultados escolares, el problema de la sobreedad, la participación de las familias y niños en la escuela, etc. La mayoría considera que la EIB en general y la enseñanza de las lenguas indígenas en particular compete exclusivamente a los maestros y niños indígenas.

En cuanto a los problemas relativos a la EIB destacan: i. la falta de materiales didácticos para concretar la propuesta EIB; ii. las dificultades en la organización escolar y de la enseñanza que comporta el hecho de no contar con suficientes docentes bilingües para cubrir las necesidades que se plantean en las escuelas.

Por su parte, los maestros indígenas entrevistados consideran importante la implementación de la EIB en relación con: a. el mayor uso y enseñanza de las lenguas indígenas en la escuela; para que los niños tengan mayor confianza y alegría para ir a la escuela y sentirse más acogidos; porque hay un impacto importante en el aula y en los resultados en la enseñanza. Asimismo, perciben como fundamental el apoyo del directivo para desarrollar un proyecto EIB en la escuela y el aula.

Señalan una serie de dificultades que el proyecto EIB debe afrontar: i. La falta de continuidad de maestros indígenas en toda la primaria; ii. La falta de materiales didácticos específicos para la EIB y en lenguas indígenas; iii. La enseñanza de otros



# Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

contenidos curriculares no solo en lengua indígena, sino a partir de las perspectivas indígenas; iv. En la escuela secundaria la diferencia de niveles de competencia lingüística en lengua indígena por parte de los alumnos que llegan con poca formación en este aspecto de la primaria; v. Considerar que solo son los niños y docentes indígenas los destinatarios de la EIB en las escuelas.

La debilidad de la EIB estaría dada por una falta de política concreta y condiciones institucionales que sostengan el desarrollo de la EIB en términos políticos y económicos. Consideran que en general depende de "cada uno", del funcionamiento particular de una pareja pedagógica, o en el mejor de los casos de una política institucional expresada en la posición del director de la escuela.

## Conclusiones

Tal como se observa en esta presentación hemos descripto las variables que consideramos impactan directamente sobre los usos /enseñanzas de las lenguas indígenas en el contexto escolar: la localización de las escuelas (urbanas/periurbanas/rurales); la cantidad de matrícula indígena; el número y tipo de docentes indígenas en cada escuela (auxiliares; profesores bilingües); el ciclo escolar en que están ubicados los docentes indígenas; la organización escolar (segregacionista/mixta/de gestión indígena); el estatus de las lenguas en las aulas (lenguas enseñadas / de enseñanza); la identificación institucional con el proyecto EIB y los diferentes modos de concebirlo.

Si bien podríamos establecer diferentes relaciones entre estas variables, señalamos la más simple: ***la cantidad de maestros indígenas en las escuelas***. Según los informes es de fundamental importancia la presencia de maestros indígenas en las escuelas a fin de garantizar, sostener y profundizar el uso de las lenguas indígenas por parte de todos los actores institucionales, lo cual desde el punto de vista de los propios maestros sería la manera de garantizar un proyecto EIB que contemple el uso, enseñanza, mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas en la región.

# Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Los datos que surgen de estos informes muestran que aún los maestros indígenas se mantienen en el ciclo inicial de la primaria, observándose una desmedida relación entre matrícula indígena / maestros indígenas.

Finalmente, consideramos que el proyecto EIB es de vital importancia también porque aparece como un lugar de construcción de identidad indígena en el marco de la escuela pública de gestión estatal, así como un lugar de reconocimiento y visibilidad social, cultural y política. La EIB necesita más maestros indígenas en contextos de población escolar indígena, pero también decisiones políticas que garanticen a largo plazo las condiciones institucionales de la instalación de proyectos integrales de EIB que abarquen no solo toda la escolaridad sino también todos los aspectos curriculares y organizacionales de la escuela.